بسم الله الرحمن الرحيم

أثر جنس الطلبة وطبيعة مواقفهم السلوكية في نمط الادارة الصفية لمعلمات الصفوف المختلطة في المرحلة الاساسية

إعداد
خليل محمود عبدالجواد عابد

١٩٩٦م

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة مؤتة

كلية العلوم التربوية

قسم علم النفس

أثر جنس الطلبة وطبيعة مواقفهم السلوكية في نمط الادارة الصفية لمعلمات الصفوف المختلطة في المرحلة الاساسية

إعداد

خليل محمود عبدالجواد عابد

بكالوريوس محاسبة / الجامعة الأردنية/١٩٧٣م

دبلوم تربية/ جامعة مؤتة/١٩٨٨م

قدّمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في

علم النفس/ من جامعة مؤتة

لجنة الإشراف

١- الدكتور أحمد الزغاليل/ مشرفاً ....

٢- الدكتور اخليف الطراونة/ عضواً ....

٣- الدكتور ساري سواقد/ عضوا..........................

تاريخ تقديم الرسالة : ١٩٩٦/٨/٣

تاريخ مناقشة الرسالة : ١٩٩٦/٩/١٦

لجنة المناقشة

د.أحمد الزغاليل/ رئيساً

د.رافع الزغـــول/ عضواً

د.حسين الشـرعه/ عضواً

الإهداء

إلى روح والدي الطاهرة – التي انتقلت إلى الرفيق الأعلى في الديار المقدّسة أثناء تأدية مناسك الحج.

إلى والدتي الغالية – رمز التضحية والعطاء

إلى زوجتي العزيزة – رمز الاخلاص والوفاء

إلى أبنائي – فلذات كبدي وزينة حياتي: ايهاب، إياد، أنس، زياد، محمد، أحمد
إلى ابنتي – الأقرب إلى نفسي من نفسي: ديالا

إليهم جميعاً أهدي ثمرة هذا الجهد العلمي المتواضع.

خليل عابد

شكر وتقدير

الشكر لله سبحانه وتعالى الذي أعانني على إخراج هذا العمل المتواضع، إنّه نعم المولى، ونعم النصير.

أما وقد اوشكت هذه الرسالة ان تتخطى آخر مراحلها وتخرج إلى النور فلا يسعني الا أن اتقدم بجزيل شكري وعظيم امتناني لكل اساتذتي الذين ساعدوني في اتمام هذا البحث. واخص بالذكر اعضاء لجنة الأشراف وهم: الدكتور أحمد الزغاليل رئيس لجنة المناقشة والمشرف على هذه الرسالة والذي منحني الثقة والامل بتذليل الكثير من العقبات والصعاب بما قدمه لي من علم وتوجيه وارشاد لاخراج هذه الدراسة بافضل صورة ممكنة لها، كما اتقدم بباقة اعتزاز وتقدير إلى استاذّي عضوي لجنة الاشراف الدكتور اخليف الطراونه الذي لم يألُ جهداً في تقديم العون والتوجيه والنصح لاتمام هذه الرسالة، والدكتور ساري سواقد الذي قدم لي باسلوبه العلمي وعلمه الغزير التوجيهات والآراء العلمية الدقيقة التي اثرت هذه الدراسة.

كما اقدم شكري لعضوي لجنة المناقشة الدكتور رافع الزغول والدكتور حسين الشرعه الذين حاولوا اظهار هذا العمل في صورته الكاملة والمثلى من خلال ملاحظاتهم البناءة والإيجابية.

والشكر كل الشكّر لكل من ساهم في هذا البحث فبذل جهداً أو اسدى نصحاً أو ابدى اقتراحاً أو قدم مساعدة واخص بالذكر الأستاذ الفاضل عليان الخضري، واخيراً لاهل بيتي كل الشكر لتحملهم وسهرهم خلال مراحل اعداد هذه الرسالة.

والحمد لله ربّ العالمين ،،،

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

فهرس الملاحق

أثر جنس الطلبة وطبيعة مواقفهم السلوكية في نمط الادارة الصفية لمعلمات الصفوف المختلطة في المرحلة الاساسية

ملخص

هدفت هذه الدراسة الى معرفة اثر جنس الطلبة وطبيعة مواقفهم السلوكية في نمط الادارة الصفية لدى معلمات الصفوف المختلطة في المرحلة الاساسية في مدارس مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الصفوف الاساسية الثلاث الأولى المختلطة للعام الدراسي ٩٦/٩٥، وقد بلغ عددهن (٤٥٠) معلمة. تم اختيار (٣٥) مدرسة من المديريات الثلاث بالطريقة العشوائية الطبقية وبلغ عدد المعلمات في هذه المدارس (١٥٠) معلمة تكونت منهن عينة الدراسة.

تمّ استخدام مقياس الإدارة الصفيّة الذي أعده سميث (Smith) لتحديد نمط الإدارة الصفية للمعلمات. يتكون هذا المقياس من ٣٦ فقرة، تمثّل مواقف سلوكية مختلفة للطلبة (اكاديمية/ عدوانية/ تابعة).

وبالتحديد فقد سعت الدراسة للاجابة عن الأسئلة التالية :

١. هل يوجد اثر لطبيعة الموقف السلوكي للطالب (اكاديمي /عدواني/تابع) في نمط الادارة الصفية للمعلمات (انساني / سلطوي)؟

٢. هل يوجد اثر لجنس الطالب (ذكر/انثى) في نمط الادارة الصفية للمعلمات (انساني /سلطوي)؟

٣. هل يوجد اثر للتفاعل بين جنس الطالب وطبيعة مواقفه السلوكية في نمط الادارة الصفية للمعلمات؟

وللاجابة عن اسئلة الدراسة تم استخدام تحليل التباين للمتغيرات المتعددة بما يتلاءم مع تصميم القياسات المتكررة. أظهرت نتائج الدراسة وجود اثر دال احصائيا

($p<0.05$) لكل من جنس الطلبة، وطبيعة مواقفهم السلوكية، وللتفاعل بين جنس الطلبة وطبيعة مواقفهم السلوكية في نمط الادارة الصفية. حيث تبيّن أنّ المعلمات يملن إلى استخدام النمط الإنساني تجاه السلوكات الأكاديمية بدرجة أكبر منه تجاه السلوكات التابعة والسلوكات العدوانية، كما أنّ المعلمات يملن إلى استخدام النمط الإنساني بشكل عام تجاه الطالبات الإناث بدرجة أكبر منه تجاه الطلبة الذكور، وقد اظهرت النتائج أيضاً أن المعلمات يملن إلى استخدام النمط الانساني مع الطالبات الاناث في المواقف السلوكية الاكاديمية والعدوانية والتابعة، ويملن إلى استخدام النمط الانساني مع الطلبة الذكور في المواقف السلوكية الاكاديمية والعدوانية، بينما يملن إلى استخدام النمط السلطوي مع الطلبة الذكور في المواقف السلوكية التابعة.

The Effect Of Students' Gender And Types Of Their Behaviors On Classroom Management Style For Female Teachers of the Mixed Classes in the Basic Stage

By

Khalil Mahmoud Abdel Jawad Abed

Advisor

Dr. Ahmad Al-Zaghalil

ABSTRACT

This study aimed at investigating the effect of students' gender and types of their behaviors on the classroom management style. The population consisted of (450) female teachers who are teaching the first three mixed classes in the directorates of education in Karak Governorate for the academic year 1995/1996. 35 schools were selected randomly from the three directorates of education, and the number of female teachers in these schools was (150) which form the sample of this study.

The Classroom Management Questionnaire (CMQ) was used to assess classroom management style for female teachers. This questionnaire consists of 36 forced-choice itmes representing different types of students' behaviors (academic, aggressive, dependent).

The study aimed to answer the following questions:

1. Is there an effect for the type of student's behavior (academic, aggressive, dependent) on teacher classroom management style (humanitarian, authoritative)?
2. Is there an effect for the gender of the student (male, female) on

teacher classroom management style (humanitarian, authoritative)?

3. is there an effect for the interaction between gender of student and type of their behaviors on teacher classroom management style (humanitarian, authoritative)?

Multi Variat Analysis of Variance (MANOVA) suitable for Repeated Measures Design was used to test the hypotheses (P=0.05).

Results of the study indicated that there was a significant effect (p<0.05) for the gender of students, type of their behaviors, and for the interaction between gender of students and type of their behaviors on teacher classroom management style. It concluded that female teachers tend to be more humanitarian towards academic behaviors than towards dependent and aggressive behaviors. It also concluded that female teachers tend to be more humanitarian with female students than with male students. The results also indicated that female teachers tend to be more humanitarian with female students in all types of students' behaviors (academic, aggressive, dependent). According to male students they tend to be more humanitarian in academic and aggressive behaviors, while they tend to be authoritative in dependent behaviors.

الفصل الأول

خلفيّة الدراسة :

لقد عرفت الادارة كنشاط منذ وجدت المجتمعات الانسانية، الا انها لم تعرف كعلم الا في نهاية القرن التاسع عشر واوائل القرن العشرين، وقد جاء علم الادارة نتيجة الجهود المتواصلة للعلماء والباحثين والمختصين في هذا المجال(نشوان، ١٩٨٦). وقد اصحبت الادارة عملية هامة في المجتمعات الحديثة بل إن اهميتها تزداد باستمرار بزيادة مجال النشاطات البشرية واتساعه من ناحية، واتجاهه نحو مزيد من التخصص والتنوع من ناحية اخرى. وقد احدثت التطورات التكنولوجية وما زالت تحدث تغييرات كثيرة في تشكيل الادارة وانماطها، واصبح على القائمين باعمال الادارة ان يواجهوا باستمرار تحديات التنظيم البشري والعلاقات الانسانية وتعقيداتها (مرسي، ١٩٧٧). والادارة التعليمية هي مجموعة من العمليات المتشابكة في ما بينها بغرض تحقيق الاهداف التربوية، ومن ثم فهي تعنى بالممارسة التي توضع بها هذه الاهداف موضع التنفيذ (الخطيب، الخطيب، الفرح، ١٩٨٤). ان تحقيق هذه الاهداف والوصول بالعملية التعليمية إلى ما ينشده المجتمع لن يتم ما لم يتوافر في المدرسة جو اجتماعي سليم قائم على اسس ديمقراطية تضمن تكافؤ الفرص أمام الجميع وتحقق لكل فرد ذاتيته، ويتمثل هذا الجو الاجتماعي في العلاقات الانسانية القائمة بين المعلمين والطلاب (رضوان، بدران، الغنام، سلامه، ١٩٨٣).

يشير مفهوم الإدارة الصفيّة إلى جميع الاحتياطات، والاجراءات

الضروريّة لايجاد بيئة صفيّة، تسهل عملية التعلّم مع المحافظة على استمراريّة هذه البيئة (Cooper,1986)، وتعرف الادارة الصفية على أنها تلك العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال داخل غرفة الصف، من خلال الاعمال التي يقوم بها المعلم لتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم في ضوء الاهداف التعليمية التي سبق ان حددها بوضوح لاحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك الطلاب، وتطوير امكاناتهم إلى اقصى حد ممكن في جوانب شخصياتهم المتكاملة من جهة اخرى (مرعي، العلي، نشواتي، حسان، ١٩٨٦). كما تعرف ادارة الصف على أنها مجموعة من الخطط والاعمال التي يقوم بها المعلم للتأكد ان التعليم داخل غرفة الصف يتصف بالفاعلية والكفاية عن طريق توفير ظروف تعليمية ملائمة تمكن الطلبة من التعلم (Jacobsen, Eggen, and Kauchak, 1993). ويرى الباحث ان الادارة الصفية هي عبارة عن جميع الاجراءات والتدابير التي يقوم بها المعلم لتوفير بيئة صفية ملائمة لحدوث التعلم وتحقيق الأهداف التعليمية، وتمنع حدوث المشاكل الصفية أو تحد من تطورها حال حدوثها. وعليه فإنّ مفهوم الإدارة الصفيّة أوسع من مجرد فكرة انضباط الطلبة فهو يتضمّن جميع الاجراءات التي يقوم بها المعلّم لضمان تعاون الطلبة، وانشغالهم في النشاطات الصفيّة، من أجل خلق بيئة صفيّة منتجة (Sanford, Emmer, and Clements, 1983). ومن هذه الاجراءات: طريقة تنظيم المعلّم للصف، ووضع القواعد والقوانين، وكيفيّة الاستجابة للسلوك غير المرغوب، ومراقبة نشاط الطلبة، ووضع نظام للمكافآت والتعزيز، واستثمار الوقت بالصورة المناسبة، واستخدام الاجراءات

اليوميّة للمحافظة على بيئة تعليمية فعّالة وايجابية (Borich, 1994)، بالاضافة إلى مهام أخرى لا بدّ أن يقوم بها المعلم، ومنها: حفظ النظام، وتوفير المناخ الصفي الملائم الذي يشجع على التعلّم وتوفير الخبرات التعليمية وتنظيمها وتوجيهها، وملاحظة التلاميذ، ومتابعة تقدّمهم وتقويمهم، وتقديم تقارير عن سير العمل وحفظ الملفات والسجلات (شفشق والناشف، ١٩٨٧؛ قطامي، ١٩٨٩). ويتميّز الصف الذي تتمّ إدارته بشكل جيد بمستويات عالية من انشغال الطلبة بما هو متوقّع منهم مثل: اتقان المهارات الأساسيّة، وزيادة الاهتمام بالمواد والمواضيع المقرّرة في المنهاج، والمشاركة في النشاطات اللامنهجيّة، وقلّة الفوضى والاضطراب والوقت الضائع دون فائدة (Sanford, et al., 1983).

وتعتبر إدارة الصف الفاعلة ضرورية للعملية التعليمية التعلمية، فالمعلّم الفاعل هو الذي ينظم الصف، ويضبطه، لمنع حدوث المواقف السلوكية غير المرغوبة بالدرجة الأولى، أو الحدّ من تطوّرها حال حدوثها (Jacobsen, Eggen, and Kauchak, 1993). كما أنّ المعلّم الفاعل يقوم في الأيام الأولى لبدء العام الدراسي بتوعية الطلبة بالاجراءات والأنظمة الصفيّة التي سيتمّ اتباعها، وشرحها وتوضيحها (Sanford, et al., 1983). وهناك عدة أمور ترتبط بالادارة الصفية الفاعلة منها: ترتيب الطلاب داخل الصف بشكل يحقق الاهداف التدريسية، ووضع القواعد والقوانين بشكل مسبق وتوضيحها للطلبة، وايجاد نظام للحوافز والعقوبات (Borich, 1994). ويقترح سلافين (Slavin) قائمة من ست خصائص يتصف بها المعلم الفاعل هي: لديه خطة واضحة

لتعريف التلاميذ بالقواعد والاجراءات الصفية، ويعمل مع طلبته في كل الاوقات ونادراً ما يتركهم يعملون دون اشراف، ويمضي معظم اليوم الأول في الدراسة في تعليم طلبته الاجراءات والانظمة ويذكرهم بها يومياً، ويعلم طلبته اجراءات محددة، ويستخدم المهمات السهلة والممتعة، ويستجيب بسرعة لايقاف السلوك غير المرغوب به (قطامي، ١٩٨٩). ونظراً لما للإدارة الصفيّة من أهميّة فإنها تعتبر مصدر اهتمام كبير لكل من له علاقة بالتربية، فالمعلّمون الجدد غالباً ما يخشون عدم احترام الطلبة لهم، وحتى المعلّمون ذوو الخبرة فإنهم يعتبرون إدارة الصف هدفهم الأساس، وشغلهم الشاغل منذ الأسابيع الأولى لبدء العام الدراسي (Doyle, 1989).

وتشير الدراسات إلى أنّ علاقة المعلم بالطالب إضافة إلى مهاراته في التدريس هي من العوامل التي تؤثّر إيجاباً في فاعليّة المعلّم (Mace,1992)، كما أشارت دراسات أخرى إلى أنّ التدريس الجيّد، والإدارة الصفيّة الجيّدة هي أيضاً من العوامل التي ترتبط ايجاباً بفاعليّة المعلّم (Blair,1984)، وحتّى يتمكّن المعلّم من إدارة الصف بشكل فاعل فلا بدّ أن يكون لديه معرفة بالمبادىء والقواعد العامة لإدارة الصف، وحاجات الطلبة وخصائصهم، حتى يستطيع التعامل مع كل طالب بناءً على حاجاته وخصائصه (Good, and Brophy,1987). وقد حدّد كونين (Kounin) عدّة استراتيجيّات يمكن أن يستخدمها المعلّم لخلق أجواء تساعد على انشغال الطلبة في المهمّات التعليميّة والتقليل من المواقف السلوكيّة غير المرغوبة. ومن هذه الاستراتيجيّات: اظهار الوعي والاهتمام بسلوك الطالب، والقدرة على اكتشاف

السلوك الخاطيء أو غير المرغوب في وقت مبكّر، والقدرة على الانتقال من موضوع لآخر بسلاسة وسرعة مناسبة، والقدرة على إثارة انتباه الطلبة وتيقّظهم داخل غرفة الصف (Wragg, 1984; Evertson, and Harris, 1992).

وقد أشار كل من جود (Good) وميدلي (Medley) إلى أهميّة إدارة الصف الفاعلة لا لكونها واحدة من أهم الكفايات التدريسيّة للمعلّم فحسب، ولكن لانها أيضاً ترتبط ارتباطاً مباشراً بأداء التلاميذ وتحصيلهم. كما أوضح افرتسون (Evertson) أهمية إدارة الصف كشرط أساس وضروري للتدريس الفعّال وأنّ هذه الإدارة تتضمّن عدّة عناصر منها: التخطيط والتنفيذ الجيّد للدرس وفقاً لفترات زمنيّة محدّدة، واتّباع أسلوب منظّم يهدف إلى زيادة تحصيل التلاميذ، وتقديم تغذية راجعة من خلال وسائل متعدّدة، واختزال سلوك التلميذ المشاغب (سليمان وأديبي، ١٩٩٠). كما تنبع أهمية إدارة الصف من كونها العنصر الأكثر تأثيراً في تعلّم الطالب من بين عدّة عناصر أخرى (Wang, Haertel, and Walberg, 1994).

هناك انماط متعددة للادارة الصفية منها: النمط الإنساني حيث يعامل المعلّم التلاميذ في ظل هذا النمط كأخوة أو أبناء له يتفهّم حاجاتهم الإنسانيّة ويتّخذ من آرائهم ورغباتهم معياراً أساسياً عند اختيار أو تطوير المواد والأنشطة وأساليب التربية الصفيّة، كما أنّ المعلّم هنا يشجّع العمل والإنجاز والآراء التطوّعيّة للتلاميذ ويتبنّاها، ويتّصف المعلّم في ظلّ هذا النمط بالتسامح والتواضع والتجديد في الرأي والعمل (حمدان، ١٩٨٣). كما أنّ هذا النمط يؤكد على دور الطالب في تحمّل المسؤولية والانضباط الذاتي والسلوك

الايجابي المرغوب (Mace, 1992; Smith, 1981). وهناك النمط السلطوي الذي يقوم على أساس ضبط سلوك الطالب من قِبَل المعلّم نفسه، فدور المعلم هو المحافظة على النظام عن طريق تطبيق الأنظمة والقوانين لما فيه مصلحة الطالب، ويقوم هذا النمط على أساس وضع الأنظمة وفـــرضها بالقوة، واصدار الأوامر والتوجيهات والتعليمات، واستخدام العقاب المعتدل، واستخدام أسلوب الإقصاء والطرد (Cooper,1986)، كما يقوم هذا النمط على أساس عدم الثقة في الطالب والميل إلى العقاب وتكون الاتصالات فيه باتجاه واحد ويتمّ التركيز في ظلّ هذا النمط على السلوك غير المرغوب (Mace, 1992).

ويشير كوبر (Cooper) إلى عدة أنماط لادارة الصف يعكس كل منها اتجاهاً معيناً ومنها: الاتجاه التعليمي الذي يقوم على افتراض ان التدريس المخطط له بدقة والمنفذ جيداً يحول دون ظهور المشكلات الصفية، والاتجاه الوصفي الذي يقوم على اساس تحديد مجموعة من الاعمال التي يجب على المعلم القيام بها ازاء مشكلة ما ومجموعة اخرى من الاعمال يمنع القيام بها ازاء المشكلة ذاتها وما علـــى المعلم الا ان يتقيد بلائحة الاعمال هذه، والاتجاه المتساهل حيث دور المعلم هنا مضاعفة حرية الطالب بان يـــساعده على ان يـــشعر بالحرية لان يعمل ما يشاء وقتما يشاء واي ادارة لا تعمل على ذلك تعيق النمو الطبيعي للطلاب(Cooper,1986).

وهناك تصنيفات اخرى لأنماط الادارة الصفية حيث يميّز جابر ورفاقه بين عددٍ منها: الأول يـ ـمى «التسلّطي» وهو الذي يلجأ فيه المعلّم إلى ضبط سلوك التلاميذ عن طريق القمع والارهاب والتهديد والعقاب، والثاني يسمى

«التسامحي» وهو الذي يكون فيه دور المعلّم توفير أقصى درجة من الحريّة للتلاميذ، والثالث يسمى «تعديل السلوك» حيث يسعى المعلّم في ظل هذا النمط إلى تنمية الأنماط السلوكية المرغوبة وحذف الأنماط غير المرغوبة، والرابع يسمّى «الاجتماعي» حيث يعمل المعلّم من خلاله على تنمية الجو الاجتماعي داخل الصف بطريقة ايجابية (سليمان وأديبي، ١٩٩٠).

ويؤثر نمط الادارة الصفية في عدة عوامل ومتغيرات كاتجاهات الطلبة نحو المدرسة (Thompson, 1993)، واداء الطلبة وتحصيلهم الاكاديمي (Wang, et al., 1994). وبالمقابل فإن نمط الادارة الصفية يتأثر بعوامل متعددة مثل مستوى التوتر عند المعلمين، وسنوات الخبرة في التدريس، وعدد الطلبة في الصف، والمؤهل العلمي (Mace, 1992)، كما أن نمط الادارة الصفية يتأثر بعوامل اخرى مثل جنس الطالب وطبيعة مواقفهم السلوكية، (Smith, 1977).

ونظراً لما للإدارة الصفيّة من أهمية فإنّ هذه الدراسة تحاول التركيز على نمطين من أنماط الإدارة الصفيّة هما: النمط الإنساني والنمط السلطوي بالرغم من تعدّد أنماط الإدارة الصفيّة، وذلك للكشف عن مدى تأثّر هذين النمطين لدى معلّمات الصفوف الأساسيّة الثلاث الأولى المختلطة في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الكرك بجنس الطلبة وطبيعة مواقفهم السلوكية. كما أنه لا توجد دراسات في الأردن تناولت هذا الموضوع في حدود علم الباحث مما شجّع على القيام بهذه الدراسة للكشف عن مدى تأثّر نمط الإدارة الصفيّة الإنساني والسلطوي لدى معلّمات الصفوف الأساسيّة الثلاث الأولى المختلطة في

مدارس مديريات التربية والتعليم بمحافظة الكرك بجنس الطلبة وطبيعة مواقفهم السلوكيّة.

مشكلة الدراسة وهدفها :

عادة ما يلجأ المعلمون إلى استخدام نمط اداري واحد اتجاه المواقف السلوكية المختلفة للطلبة، ويمارس هذا النمط عام بعد عام لفترة طويلة من الزمن، لذلك لا بد من معرفة المعلم للانماط المختلفة لادارة الصف ليتمكن من التعامل مع السلوكات المختلفة للطلبة مستخدماً النمط المناسب لكل سلوك، خاصة وان معرفة المعلم لاكثر من نمط اداري تزيد من قدراته في التعامل مع سلوكات الطلبة المختلفة. وقد اشارت كوبر (Cooper) إلى ان نمط الادارة السلطوي فعال في خفض سوء تصرف الطلاب، وان نمط الادارة القائم على تعديل السلوك فعال في تطوير سلوكات مرغوبة عندهم، بينما نمط الادارة الانساني فعال في تدعيم العلاقات الايجابية بين المعلم والطالب (Cooper, 1986)، وهذا ينعكس في النهاية ايجاباً على اداء الطلبة وتحصيلهم (سليمان واديبي، ١٩٩٠).

لذا تكمن مشكلة الدراسة في التعرف على اثر جنس الطالب وطبيعة موافقه السلوكية في نمط الادارة الصفية لدى معلمات الصفوف الاساسية الثلاث الأولى المختلطة في مدارس مديريات التربية والتعليم بمحافظة الكرك بهدف الكشف عن نمط الادارة الذي تمارسه المعلمات تجاه السلوكات المختلفة للطلبة، وبالتالي تحسين العملية التعليمية التعلمية.

لذا تحاول هذه الدراسة الاجابة عن الاسئلة التالية:

١- هل يوجد اثر لطبيعة الموقف السلوكي للطالب (اكاديمي/ عدواني/تابع) في نمط الادارة الصفية للمعلمات (انساني/سلطوي)؟

٢- هل يوجد اثر لجنس الطالب (ذكر/انثى) في نمط الادارة الصفية للمعلمات (انساني /سلطوي)؟

٣- هل يوجد اثر للتفاعل بين جنس الطلبة وطبيعة مواقفهم السلوكية في نمط الادارة الصفية للمعلمات؟

أهمية الدراسة :

إن اهمية الدراسة تنبع من محاولتها اختبار صحة الرأي القائل: بأن نمط الادارة الصفية قد يتأثر بجنس الطلبة وطبيعة مواقفهم السلوكية علماً بأن بعض الدراسات قد ركزت على دور نمط الادارة الصفية في قضايا تتعلق بالطلبة والجوانب التعليمية المختلفة، وقد اشارت دراسات اخرى إلى أن نمط الادارة الصفية الانساني ينعكس ايجاباً على أداء التلاميذ وانشغالهم بالمهمّات التعليميّة ويكون تحصيلهم مرتفعاً (Evertson,1989) كما أنّ المعلمين الذين يستخدمون النمط الإنساني يوقفون السلوك المشاغب في الحال (Evertson, and Emmer, 1982).

وممّا يزيد من أهميّة هذه الدراسة هو قلّة الدراسات على المستوى العالمي التي تناولت جميع المتغيرات المطروحة في هذه الدراسة، على الرغم من ان هناك دراسات عديدة تناولت متغيرات اخرى مثل دراسة ثومبسون

(Thompson,1993) التي هدفت إلى معرفة اثر نمط الادارة الصفية في اتجاهات الطلبة نحو المدرسة ودراسة (Tiene, and Buck, 1987) التي هدفت إلى تقييم فاعلية المعلم السلطوي والمعلم الانساني داخل الصف. أما الدراسات على المستوى العربي والمحلي فهي نادرة اذ لم يستطع الباحث العثور ولو على دراسة واحدة تبحث في مجال الإدارة الصفية وعلاقتها بالمواقف السلوكية للطلبة. كما تعود أهمية هذه الدراسة إلى كونها الأولى من نوعها التي تجرى في الأردن وعلى مستوى محافظة الكرك بالتحديد.

ويأمل الباحث ان تفتح هذه الدراسة الباب لاجراء مزيد من الدراسات في هذا المجال خاصة ان نمط الادارة الذي يستخدمه المعلم ينعكس على الطالب في نواح عديدة.

فرضيّات الدراسة :

تسعى هذه الدراسة لاختبار الفرضية التالية: لا يوجد أثر عند مستوى دلالة (α=٠.٠٥)لجنس الطلبة وطبيعة مواقفهم السلوكية في نمط الأدارة الصفية (انساني/سلطوي) لمعلمات الصفوف الأساسية الثلاث الأولى المختلطة في مدارس مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك، ويمكن تجزئة هذه الفرضية إلى الفرضيات التالية:

١- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية (α=٠.٠٥) في نمط الادارة الصفية (انساني/سلطوي) لمعلمات الصفوف الأساسية الثلاث الأولى المختلطة في مدارس مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك تعزى لطبيعة المواقف السلوكية للطلبة.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية (α=٥٠.ر.) في نمط الادارة الصفية لمعلمات الصفوف الأساسية الثلاث الأولى المختلطة في مدارس مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك تعزى لجنس الطلبة.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية (α=٥٠.ر.) في نمط الادارة الصفية (انساني/سلطوي) لمعلمات الصفوف الأساسية الثلاث الأولى المختلطة في مدارس مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك تعزى للتفاعل بين جنس الطلبة وطبيعة مواقفهم السلوكية.

محددات الدراسة:

١- تقتصر هذه الدراسة على معرفة أثر جنس الطلبة وطبيعة مواقفهم السلوكية في نمط الادارة الصفية (انساني/ سلطوي) لمعلمات الصفوف الأساسية الثلاث الأولى المختلطة في مدارس مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك وبالتالي فإن تعميم نتائجها يقتصر في حدود ذلك.

٢- تقتصر الدراسة على تطبيق مقياس الادارة الصفية لسميث (Smith,1978) بعد ترجمته وتعديله بما يتناسب مع البيئة الأردنية وبالتالي فإن نتائج الدراسة تعتمد على استخدام هذا المقياس.

التعريفات الاجرائية

١- السلوك الأكاديمي: ذلك النشاط الذي يقوم به الطالب، ويرتبط بموقف تعليمي أو مهمة تعليمية. ويعكسه مضمون المواقف الواردة في الفقرات (١-١٢) من فقرات المقياس.

٢- السلوك العدواني: ذلك النشاط الذي يقوم به الطالب ويؤدي إلى احداث ضرر جسمي أو معنوي بالآخرين أو بنفسه. ويعكسه مضمون المواقف الواردة في الفقرات (١٣-٢٤) من فقرات المقياس.

٣- السلوك التابع: ذلك النشاط الذي يقوم به الطالب بهدف جلب اهتمام الآخرين، ولفت انتباههم إليه سواء كان هذا السلوك ايجابياً أم سلبياً ويعكسه مضمون المواقف الواردة في الفقرات (٢٥-٣٦) من فقرات المقياس.

٤- نمط الادارة الصفية الأنساني: ذلك الأسلوب الذي تركز المعلمة من خلاله على الاعتبارات السيكولوجية، والاجتماعية للمتعلم، ويقوم على اساس الثقة في الطالب، وتقبل وجهة نظره، وتطوير نظام ذاتي لدى الطالب للانضباط، وتحمل المسؤولية، وتكون قنوات الاتصال فيه مفتوحة واتصاف المعلمة بهذا النمط يعكسه حصولها على (١٩) علامة فأكثر على المقياس الكلي.

٥- نمط الادارة الصفية السلطوي: ذلك الاسلوب الذي تركز المعلمة من خلاله على حفظ النظام وضبط سلوك الطالب، ويقوم على اساس عدم

الثقة في الطالب، واتجاه نحو العقاب وتكون الاتصالات فيه باتجاه واحد واتصاف المعلمة بهذا النمط يعكسه حصولها على (١٧) علامة فأقل على المقياس الكلي.

٦- معلمة الصفوف المختلطة في المرحلة الأساسية: هي المعلمة التي تقوم بتدريس جميع المواد للصفوف الأساسية الثلاث الأولى المختلطة في مدارس مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً لبعض الدراسات المتعلقة بالادارة الصفية واثر بعض المتغيرات عليها. وسيتم تصنيف هذه الدراسات إلى: الدراسات التي تناولت اثر الادارة الصفية في بعض المتغيرات، ثم الدراسات التي تناولت اثر بعض المتغيرات في نمط الادارة الصفية.

أولاً : الدراسات التي تناولت اثر الادارة الصفية في بعض المتغيرات

اجرى ثومبسون (Thompson, 1993) دراسة هدفت إلى معرفة أثر نمط الادارة الصفية السلطوي، ونمط الادارة الصفية الانساني في اتجاهات الطلبة نحو المدرسة. تألفت عينه الدراسة من طلبة الصفين الرابع والخامس حيث تتراوح اعمارهم من (١٠-١١ سنة) تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة. قام معلمون بتدريس إحدى المجموعتين التجريبيتين باستخدام النمط السلطوي بعد ان تلقوا تدريباً لمدة اربعة ايام في الادارة السلطوية، وقام بتدريس المجموعة التجريبية الأخرى معلمون اخرون بعد ان تلقوا تدريباً مماثلاً في الأدارة الانسانية، تم اخضاع الطلبة لاختبارات قبلية وبعدية لمعرفة اتجاهاتهم نحو المدرسة باستخدام مقياس الاتجاه نحو المدرسة، كما تم قياس توجه المعلمين نحو النمط السلطوي أو الانساني باستخدام استبانة المشاكل الدراسية. اظهرت نتائج الدراسة أنه كان للنمط الانساني

تأثير ايجابي اكبر من النمط السلطوي على اتجاه الطالبات نحو المدرسة.

وقد اجرى كرانتز (Krantz,1993) دراسة هدفت إلى اجراء مقارنة بين اثر برنامج مطور في الادارة الصفية اعدته جامعة ميرلاند، واثر البرنامج التقليدي في التعامل مع قضايا ومواقف صفية مختلفة، تألفت عينة الدراسة من ٣١ معلماً تخرجوا من نفس الجامعة ومضى على خدمتهم في التدريس سنة أو سنتان (١٥ منهم تدربوا حسب البرنامج المطور و ١٦ منهم تدربوا حسب البرنامج التقليدي). أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين الذين تدربوا حسب البرنامج المطور الذي أعدته الجامعة كانوا أكثر اطلاعاً على الابحاث المتعلقة بادارة الصف، كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين فاعلية افراد المجموعتين في معالجة القضايا الصفية.

أما الدراسة التي اجرتها موناهان (Monahan,1991) فقد كان هدفها دراسة اثر نموذج العقاب المتدرج (التدرج في استخدام العقوبة حال وقوع السلوك غير المرغوب) كأحد انماط الادارة الصفية في تحصيل الطلبة. اشتملت عينة الدراسة على مجموعة من المعلمين تم اختيارهم من مدارس داخل المدن في ولاية أريزونا الأمريكية وطلب منهم استخدام أنموذج العقاب المتدرج بعد تدريبهم على استخدامه لمدة (١٥) ساعة. اشتملت عينة الدراسة على ٣١ صفاً تم تقييم تحصيلهم بوساطة اختبارات قبلية و بعدية. اشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في تحصيل الطلبة عند استخدام نموذج العقاب المتدرج كنمط من انماط الادارة الصفية.

وبهدف استقصاء اثر طبيعة الموقف الصفي في تعامل المعلم مع السلوكات غير المرغوب فيها للطلبة اجرى سميث (Smith,1991) دراسة على عينة مكونة من (٩٦) معلماً من معلمي المرحلة الاعدادية اجابوا عن اسئلة تم تصميمها لتقدير اعتقاداتهم حول اسباب السلوك غير المرغوب فيه للطالب. اشارت نتائج الدراسة الى ان طبيعة المواقف الصفية لم تؤثر في تعامل المعلم مع السلوكات غير المرغوب فيها إذ بقي تدخل المعلم ثابتاً نسبياً مع تغير الموقف الصفي كما ان استجابة المعلمين للسلوك السيء الزائد كانت سلبية كما اظهرت النتائج ان المعلمين لم يحاولوا احلال سلوك ملائم ومناسب محل السلوك غير المرغوب فيه.

وقد أجرى افرتسون (Evertson,1989) دراسة بهدف تقييم اثر برنامج مطور في الإدارة الصفية في استخدام المبادىء الاساسية لادارة الصف وانشغال الطلبة في المهمات التعليمية. تكونت عينة الدراسة من ٢٩ معلماً (١٤ مجموعة تجريبية، ١٥ مجموعة ضابطة) يدرسون ٢٩ صفاً من الأول وحتى السادس. تم تدريب المجموعة التجريبية على البرنامج المطور من خلال ورشة عمل تضمنت: التخطيط قبل بدء العام الدراسي، وتطبيق الاجراءات والقوانين مع بداية العام الدراسي، والمحافظة على النظام خلال العام الدراسي. أشارت نتائج الدراسة ان المجموعة التجريبية قد تفوقت على المجموعة الضابطة في استخدام مبادىء الادارة الصفية الأساسية التي تم تعلمها في ورشة العمل، كما كان انشغال طلبتهم في المهمات التعليمية أفضل والسلوكات غير المرغوب فيها أقل.

وقد أجرى افرتسون وايمر(Evertson, and Emmer, 1982) دراسة بهدف معرفة اثر ادارة الصف الفاعلة في انشغال الطلبة في المهمات التعليمية. تكونت عينة الدراسة من ٢٦ معلماً، يقومون بتدريس مادتي الرياضيات واللغة الانجليزية، تم توزيعهم على مجموعتين متساويتين: الأولى ذات فاعلية مرتفعة في ادارة الصف والثانية أقل فاعلية في ادارة الصف. اشارت نتائج الدراسة إلى معدل انشغال مرتفع في المهمات التعليمية، ومعدل انشغال منخفض في الأمور غير التعليمية ووقت ضائع قليل جداً لصالح المعلمين ذوي الفاعلية المرتفعة في ادارة الصف، كما اشارت النتائج إلى أن المعلمين ذوي الفاعلية المرتفعة في ادارة الصف قد سجلوا نقاطا أعلى من المجموعة الثانية في عدة متغيرات منها: الوضوح في اعطاء التعليمات، وتزويد الطلبة بنشاطات تعليمية مع مستويات نجاح عالية، وثبات واتساق الاستجابة للسلوكات المرغوبة وغير المرغوبة للطلبة، كما اشارت النتائج ايضاً إلى ان المعلمين ذوي الفاعلية المرتفعة في ادارة الصف يعملون على ايقاف السلوك المشاغب في الحال.

ثانياً : الدراسات التي تناولت اثر بعض المتغيرات في نمط الادارة الصفية:

بهدف معرفة اثر خبرات المعلمين التدريسية المختلفة في التعامل مع المشاكل والمهام المتعلقة بادارة الصف، اجرى فيجر (Fager, 1993) دراسة على عينة مكونة من ٨٤ معلماً من معلمي المدارس الحكومية، قسموا إلى ثلاث مجموعات حسب الخبرة (مرتفعة، متوسطة، متدنية)، وتم مقارنة اداء المجموعات الثلاث عند التعامل مع هذه المشاكل والمهام المتعلقة بادارة الصف.

اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في حل المشاكل لصالح المجموعة ذات الخبرة المرتفعة كما اظهرت النتائج ان المعلمين ذوي الخبرة المرتفعة قد انجزوا المهام المتعلقة بإدارة الصف بشكل افضل من المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة والمتدنية .

أما الدراسة التي اجرتها كليمنتس (Clements,1992) فقد هدفت الى تحديد الفروق في السلوكات المتعلقة بادارة الصف بين المعلمين الجدد والمعلمين الذين لديهم خبرة لمدة سنة واحدة في التدريس. تكونت عينة الدراسة من مجموعة من المعلمين تم تزويد نصفهم بتدريبات في ادارة الصف اشتملت على كتيب ارشادات وتعليمات بالأضافة الى حضور مشغلين في بداية العام الدراسي، وتم ملاحظة المعلمين بشكل مكثف خلال الشهرين الأولين من بدء العام الدراسي. اظهرت نتائج الدراسة ان المعلمين الذين لديهم خبرة تدريسية لمدة سنة واحدة كانوا اكثر قدرة من المعلمين الجدد على استخدام دليل الادارة الصفية من اجل انشاء نظام جيد لأدارة الصف، كما اشارت النتائج إلى ان المعلمين الجدد كانوا اكثر اهتماماً بالتدريس في اليوم الدراسي الأول من اهتمامهم في تأسيس نظام للأدارة الصفية الجيدة.

وكان انهدف من الدراسة التي اجراها ميس (Mace, 1992) هو التحقق من وجود علاقة بين التوتر ونمط الادارة الصفية لدى معلمي الطلبة العاديين والطلبة ذوي الحاجات الخاصة ومعرفة ما اذا كانت متغيرات اخرى كالمستوى الاكاديمي للمعلم وسنوات الخبرة وتخصص المعلم وعدد طلاب الصف ترتبط بالتوتر لدى المعلمين. تألفت عينة الدراسة من

١٩١معلما (١١٩ يدرسون طلبة ذوي حاجات خاصة، ٧٢ يدرسون طلبة عاديين). اشارت النتائج الى عدم وجود علاقة بين التوتر ونمط الادارة الصفية كما اشارت النتائج الى ان بعض المتغيرات مثل سنوات الخبرة وعدد طلاب الصف تسهم في التوتر لدى المعلمين الذين يدرسون الطلبة العاديين والطلبة ذوي الحاجات الخاصة كما اظهرت النتائج ايضاً ان المعلمين الذين يدرسون الطلبة ذوي الحاجات الخاصة يميلون الى استخدام نمط الادارة الصفية الانساني بدرجة اكبرمن المعلمين الذين يدرسون الطلبة العاديين.

أما سميث (Smith,1978) فقد اجرى دراسة بهدف معرفة أثر جنس الطالب وطبيعة موقفه السلوكي في نمط الادارة الصفية. تألفت عينة الدراسة من ٢٢٠ معلمة قمن بتعبئة استبانة تتكون من مواقف صفية محددة مع بديلين للتعامل مع كل موقف يعكس احدهما استخدام النمط السلطوي والآخر النمط الانساني. اشارت نتائج الدراسة إلى ان المعلمة تستخدم النمط الانساني تجاه السلوكات الاكاديمية للطلبة بدرجة اكبر منه تجاه السلوكات العدوانية والتابعة، كما اشارت النتائج إلى أن المعلمات يستخدمن النمط الانساني مع الطالبات بدرجة اكثر منه مع الطلاب.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يرى الباحث ان هناك نوعان من الدراسات : دراسات تناولت اثر الادارة الصفية في بعض المتغيرات، ودراسات تناولت اثر بعض المتغيرات في نمط الادارة الصفية .

اظهرت نتائج الدراسات التي تناولت اثر الادارة الصفية في بعض المتغيرات كاتجاهات الطلبة ، ان لنمط الادارة الانساني تأثير ايجابي اكبر من

نمط الادارة السلطوي على اتجاهات الطالبات نحو المدرسة.

واشارت نتائج دراسات اخرى الى وجود فروق ذات دلالة في تحصيل الطلبة عند استخدام انموذج العقاب المتدرج كنمط من انماط الادارة الصفية، كما ان بعضها اشارت الى ان المعلمين ذوي الفاعلية المرتفعة في ادارة الصف سجلوا نقاطا اعلى في عدة متغيرات هي : الوضوح في اعطاء التعليمات، وتزويد الطلبة بنشاطات تعليمية مع مستويات نجاح عالية ، وثبات واتساق الاستجابة للسلوكات المرغوبة وغير المرغوبة للطلبة. كما ان المعلمين ذوي الفاعلية المرتفعة في ادارة الصف يعملون على ايقاف السلوك المشاغب في الحال . وقد اظهر البعض الاخر من الدراسات ان المعلمين الذين تدربوا حسب البرامج المطورة في ادارة الصف كانوا اكثر اطلاعا على الابحاث المتعلقة بادارة الصف واكثر استخداما لمباديء ادارة الصف الاساسية .

لذا يمكن للباحث ايراد بعض الملاحظات على هذه الدراسات :

- ان الدراسات السابقة تؤكد اثر نمط الادارة الصفية الانساني في التعامل مع الطلبة .
- ان هذه الدراسات تتضمن قدرا من التباين والاختلاف في نتائجها الخاصة بأثر نمط الادارة الصفية في الاتجاهات وتحصيل الطلبة وايقاف السلوكات غير المرغوبة على الرغم من اتساق نتائجها بشكل عام .

اما نتائج الدراسات التي تناولت اثر بعض المتغيرات في نمط الادارة الصفية فقد اشارت ان للخبرة التدريسية تأثير في نمط الادارة الصفية، كما لوحظ ايضا ان للموقف السلوكي الصفي وجنس الطلبة تأثير في نمط الادارة

الصفية ولوحظ في البعض الاخر ايضا ان متغيرات المستوى الاكاديمي للمعلم وتخصصه وعدد طلاب الصف تؤثر بدلالة احصائية في نمط الادارة الصفية.

ويتضح من هذه الدراسات التي بحثت في اثر بعض المتغيرات في الادارة الصفية ان نتائجها قد تباينت في تحديد نمط الادارة الصفية، كما اكدت هذه الدراسات على اهمية هذه المتغيرات جميعها في نمط الادارة الصفية الفاعلة، حيث اظهرت مدى اهمية جنس الطلبة ومواقفهم السلوكية، والمستوى الاكاديمي للمعلم وتخصصه وعدد طلاب الصف في نمط ادارة الصف وقد جاءت نتائج البعض منها متسقة مع نتائج هذه الدراسة، وهذا ما يعزز الحاجة الى مزيد من البحث والدراسة في هذا المجال ، ويبرر القيام بهذه الدراسة خاصة انه لم تجر في الاردن في حدود اطلاع الباحث دراسة تتعلق مباشرة بموضوع الدراسة الحالية.

الفصل الثالث

الطريقة والاجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً للاجراءات التي اتبعها الباحث في تنفيذ هذه الدراسة من حيث: وصف مجتمع الدراسة، والعينة، وأداة الدراسة، واجراءات صدقها وثباتها، والمعالجة الاحصائية التي اتبعت في تحليل البيانات واستخراج النتائج.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمات اللواتي يدرسن الصفوف الأساسية الثلاث الأولى المختلطة في مدارس مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك للعام الدراسي ١٩٩٦/٩٥، حيث بلغ عددهن (٤٥٠) معلمة موزعات على (١٠٤) مدارس في ثلاث مديريات للتربية والتعليم في محافظةالكرك وهي: مديرية قصبة الكرك، مديرية لواء القصر، ومديرية لواء المزار الجنوبي (اقسام التخطيط والاحصاء في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الكرك للعام الدراسي ٩٦/٩٥). وقد اختار الباحث مجتمع الدراسة كون الصفوف الاساسية الثلاث الاولى مختلطة في معظم المدارس وينحصر التدريس في هذه الصفوف على المعلمات دون المعلمين . والجدول رقم (١) يبين أفراد مجتمع الدراسة موزعين حسب المدارس في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك.

جدول رقم (١)

أفراد مجتمع الدراسة موزعين حسب

المدارس ومديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك

مديرية التربية	عدد المعلمات	عدد المدارس
قصبة الكرك	٢٠٠	٥٠
لواء القصر	١٠٠	٢٣
لواء المزار الجنوبي	١٥٠	٣١
المجموع	٤٥٠	١٠٤

عينة الدراسة

تم اختيار (٣٥) مدرسة من مدارس مديريات التربية والتعليم الثلاث في محافظة الكرك بالطريقة العشوائية الطبقية وبما يتلاءم ونسبة كل مديرية في مجتمع الدراسة ، وقد بلغ عدد المعلمات في هذه المدارس (١٥٠) معلمة تكونت منهن عينة الدراسة اي ما نسبته ٣٣٪ تقريباً من افراد مجتمع الدراسة . ويبيّن الجدول رقم (٢) أفراد عينة الدراسة موزعين حسب المدارس في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك.

جدول رقم (٢)

أفراد عينة الدراسة موزعين حسب

المدارس ومديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك

مديرية التربية	عدد المعلمات	عدد المدارس
قصبة الكرك	٦٧	١٧
لواء القصر	٣٣	٨
لواء المزار الجنوبي	٥٠	١٠
المجموع	١٥٠	٣٥

اداة الدراسة:

لجمع البيانات اللازمة للأجابة عن اسئلة الدراسة تم استخدام مقياس الادارة الصفية (Classroom Management Questionnaire) الذي اعده سميث (Smith, 1977) ، والآتي وصف شامل لهذا المقياس:

يشتمل هذا المقياس بشكله الكلي على (٣٦) فقرة تمثّل كل فقرة منها موقفاً سلوكياً معيناً، وهناك بديلان للتعامل مع كل موقف، أحدهما يمثّل النمط الإنساني وقد أعطي علامة واحدة، والبديل الآخر يمثّل النمط السلطوي وقد أعطي صفراً، وعلى المعلمة أن تختار أحد البديلين، وتتّصف المعلمة بالنمط الإنساني إذا حصلت على (١٩) علامة فاكثر، وبالنمط السلطوي إذا حصلت على (١٧) علامة فاقل، وتعتبر المعلمة غير مقررة اذا حصلت على (١٨) علامة. علماً بأنّ العلامة القصوى على المقياس الكلي = ٣٦، وأنه تم التعامل مع المقياس على أنه مقياس متصل وليس تصنيفياً.

يشتمل هذا المقياس على مقياسين فرعيين بواقع (١٨) فقرة لكل منهما، أحدهما يقيس نمط الإدارة الصفيّة عند التعامل مع الطلبة الذكور، والآخر يقيس نمط الإدارة الصفيّة عند التعامل مع الإناث. وتتّصف المعلمة بالنمط الإنساني وفق كل مقياس إذا حصلت على (١٠) علامات فاكثر، وبالنمط السلطوي إذا حصلت على (٨) علامات فاقل، وتعتبر المعلمة غير مقررة اذا حصلت على (٩) علامات. علماً أنّ العلامة القصوى لكل مقياس = ١٨.

كما يشتمل هذا المقياس على ثلاثة مقاييس فرعية بواقع (١٢) فقرة لكل

مقياس، أحدهم يقيس نمط الإدارة الصفيّة عند التعامل مع المواقف السلوكية الأكاديمية للطلبة، والثاني يقيس نمط الإدارة الصفيّة عند التعامل مع المواقف العدوانية، والثالث يقيس نمط الإدارة الصفيّة عند التعامل مع المواقف التابعة. وتتّصف المعلمة بالنمط الإنساني وفق كل مقياس من هذه المقاييس إذا حصلت على (٧) علامات فاكثر، وبالنمط السلطوي إذا حصلت على (٥) علامات فاقل، وتعتبر المعلمة غير مقررة اذا حصلت على (٦) علامات. علماً أنّ العلامة القصوى لكل مقياس = ١٢. وينتج من هذا كله ستة مقاييس فرعية تقيس نمط الإدارة الصفيّة عند التعامل مع المواقف التالية:

- أكاديمية / ذكور
- أكاديمية / إناث
- عدوانية / ذكور
- عدوانية / إناث
- تابعة / ذكور
- تابعة / إناث

بواقع (٦) فقرات لكل مقياس. وتتّصف المعلمة بالنمط الإنساني وفق كل مقياس من المقاييس الفرعية الست إذا حصلت على (٤) علامات فاكثر ، وبالنمط السلطوي إذا حصلت على علامتين فاقل، وتعتبر المعلمة غير مقررة اذا حصلت على (٣) علامات. علماً أنّ العلامة القصوى لكل مقياس = ٦. وبين الجدول رقم (٣) توزيع فقرات المقياس حسب جنس الطالب وطبيعة الموقف السلوكي.

جدول رقم (٣)

توزيع فقرات المقياس حسب

جنس الطالب وطبيعة الموقف السلوكي

رقم الفقرة		جنس الطالب	الموقف السلوكي
من	إلى		
١	٦	ذكر	اكاديمي
٧	١٢	انثى	اكاديمي
١٣	١٨	ذكر	عدواني
١٩	٢٤	انثى	عدواني
٢٥	٣٠	ذكر	تابع
٣١	٣٦	انثى	تابع

ويهدف استخدام هذا المقياس في الدراسة إلى تحديد مدى تأثر نمط الأدارة الصفية (انساني/سلطوي) للمعلمات اللواتي يدرسن الصفوف الأساسية الثلاث الأولى المختلطة بجنس الطالب وطبيعة موقفه السلوكي. ويبين الجدول رقم (٤) البدائل التي تمثّل نمط الإدارة الصفيّة الإنساني، والبدائل التي تمثّل نمط الإدارة الصفيّة السلطوي لكل فقرة من فقرات المقياس الكلي.

الجدول رقم (٤)

البدائل التي تعكس نمط الإدارة الصفيّة

الإنساني والسلطوي لكل فقرة من فقرات المقياس

رقم الفقرة	البديل الذي يمثل النمط الإنساني	البديل الذي يمثل النمط السلطوي	رقم الفقرة	البديل الذي يمثل النمط الإنساني	البديل الذي يمثل النمط السلطوي
١	أ	ب	١٩	أ	ب
٢	ب	أ	٢٠	ب	أ
٣	ب	أ	٢١	ب	أ
٤	ب	أ	٢٢	أ	ب
٥	ب	أ	٢٣	ب	أ
٦	أ	ب	٢٤	أ	ب
٧	أ	ب	٢٥	أ	ب
٨	ب	أ	٢٦	ب	أ
٩	أ	ب	٢٧	ب	أ
١٠	ب	أ	٢٨	أ	ب
١١	أ	ب	٢٩	أ	ب
١٢	أ	ب	٣٠	ب	أ
١٣	أ	ب	٣١	أ	ب
١٤	أ	ب	٣٢	أ	ب
١٥	أ	ب	٣٣	ب	أ
١٦	أ	ب	٣٤	أ	ب
١٧	أ	ب	٣٥	أ	ب
١٨	ب	أ	٣٦	ب	أ

صدق الأداة :

لأغراض الدراسة الحالية، فقد تم ايجاد دلالات صدق المقياس بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص من أساتذة جامعة مؤتة، وعلى مجموعة من المشرفين التربويين في مديريات تربية محافظة الكرك ممن

يحملون درجة الماجستير في كلٍ من التربية وعلم النفس، حيث بلغ عددهم ١٥ محكّماً، وطلب منهم الاجابة عن الأسئلة التالية:

١- هل الفقرة مناسبة للبيئة الأردنية؟ (مناسبة / غير مناسبة).

٢- هل الفقرة مناسبة للموقف المحدد لها من حيث طبيعة الموقف السلوكي والجنس؟ (مناسبة / غير مناسبة).

٣- ما مدى وضوح ومناسبة صياغة الفقرة وبديليها؟ (بدرجة كبيرة / بدرجة متوسطة / بدرجة ضعيفة).

للسؤالين الأول والثاني أعتبر اتّفاق (٨٠٪) من المحكمين على كل فقرة بانها (مناسبة) محكّاً لاعتمادها، أمّا للسؤال الثالث فقد اعتبر اتفاق (٨٠٪) من المحكمين على كل فقرة بانها (واضحة بدرجة كبيرة) محكّاً لاعتمادها. وقد تجاوزت جميع فقرات المقياس المحكّات المحدّدة للأسئلة الثلاثة باستثناء الفقرة (٢٠) حيث بلغت نسبة من أجابوا على السؤال الأول بأنها (مناسبة) ٣ر٣٣٪ وبناءً عليه تمّ تغيير البديل (ب) من هذه الفقرة ليصبح كما يلي: (تبدين استياءك وعدم رضاك عن تصرفهما هذا)، علماً أنّ هذا البديل كان كما يلي: (تتناولين وجبة الغداء على طاولة وحدك).

ثبات الأداة:

قام سميث (Smith, 1977) بالتحقق من ثبات المقياس بطريقة اعادة الاختبار (Test-Retest) حيث بلغ معامل الثبات (٨٥ر٠) أمّا معامل

الاتساق الداخلي بتطبيـــق مـعـــادلة كودر رتــشاردســون (KR20) فقد بلغ(٧٦ر٠).

ولأغراض الدراسة الحالية قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس عن طريق اعادة الاختبار حيث تم توزيع المقياس على عينة مكونة من (٣٠) معلمة من غير عينة الدراسة وأعيد توزيعه على نفس العينة بعد أسبوع ومن اجل التحقق من الاتساق الداخلي بين الفقرات تم تطبيق معادلة كودر رتشاردسون (٢٠) (KR20) . ويبيّن الجدول رقم (٥) معاملات الثبات والاتساق الداخلي لمقياس الدراسة ككل والمقاييس الفرعية المشتقة عنها.

جدول رقم (٥)

معاملات الثبات والاتساق الداخلي

للمقياس الكلي والمقاييس الفرعية المشتقة عنه

المقياس	معامل الثبات	معامل الاتساق الداخلي
الكلي	٨٤ر٠	٧٤ر٠
الذكور	٨٥ر٠	٧٠ر٠
الاناث	٨٠ر٠	٣٢ر٠
السلوك الأكاديمي	٨٩ر٠	٥٥ر٠
السلوك العدواني	٩٠ر٠	٥١ر٠
السلوك التابع	٧٩ر٠	٣٥ر٠

يتّضح من الجدول رقم (٥) أنّ معامل الثبات للمقياس الكلي بلغ (٨٤ر٠)، ومعامل الاتساق الداخلي (٧٤ر٠)، وهذا يعتبر مقبولا لأغراض الدراسة.

المعالجة الاحصائية

يشتمل المقياس على متغيرين مستقلين هما: الجنس (ذكر/أنثى)، وطبيعة المواقف السلوكية (أكاديمية/عدوانية/تابعة)، كما يشتمل المقياس على متغير تابع هو نمط الإدارة الصفيّة (إنساني/سلطوي). وهذا يعني أن تصميم الدراسة هو التصميم العاملي للقياسات المتكررة حيث تمّ استخدام تحليل التباين للمتغيرات المتعددة بما يتلاءم مع تصميم القياسات المتكررة باستخدام الانحدار المتعدد والترميز المستقل (المتعامد) لمتغيرات الدراسة: الجنس، وطبيعة المواقف السلوكية، والتفاعل بين الجنس والمواقف السلوكية، وذلك للكشف عن أثر هذه المتغيرات بشكل مستقل عن بعضها بعضاً في نمط الإدارة الصفيّة.

الفصل الرابع

النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اثر جنس الطلبة وطبيعة مواقفهم السلوكية في نمط الادارة الصفية لمعلمات الصفوف الاساسية الثلاث الأولى المختلطة في مدارس مديريات التربية والتعليم بمحافظة الكرك، لذلك كان المتغيران المستقلان في الدراسة هما: الجنس (ذكور/ اناث) والموقف السلوكي للطالب (اكاديمي /عدواني/تابع)، اما المتغير التابع فهو نمط الأدارة الصفية (انساني/ سلطوي).

ولتحقيق هدف الدراسة تمّ استخدام طريقة تحليل التباين للمتغيرات المتعددة بما يتلائم مع تصميم القياسات المتكررة (Repeated Measures Design) باستخدام الانحدار المتعدد والترميز المستقل (المتعامد) لمتغيرات الدراسة: الجنس، طبيعة المواقف السلوكية، والتفاعل بين الجنس والمواقف السلوكية، وذلك للكشف عن أثر هذه المتغيرات بشكل مستقل عن بعضها بعضاً في نمط الإدارة الصفيّة . ويبيّن الجدول رقم (٦) نتائج تحليل التباين.

جدول رقم (٦)

تحليل التباين متعدد المتغيرات لأثر جنس الطالب وطبيعة موقفه السلوكي في نمط الأدارة الصفية لأفراد عينة الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	مجموع الخطأ	درجات الحرية	متوسط الخطأ	قيمة ف	مستوى الدلالة
السلوك	٥٧ر٢٦	٢	٢٨ر١٣	٤٣ر٢٥٩	٢٩٨	٨٧ر٠	٢٦ر١٥	٠٠٠ر٠ *
الجنس	٢٩ر٥٣	١	٢٩ر٥٣	٨٨ر١٣٩	١٤٩	٩٤ر٠	٧٧ر٥٦	٠٠٠ر٠ *
السلوكX الجنس	٤٣ر٧٩٨	٢	٢١ر٣٩٩	٩١ر٢٧٦	٢٩٨	٩٣ر٠	٦٢ر٤٢٩	٠٠٠ر٠ *

* دال احصائياً على مستوي (α. < ٠٠١ر٠)

يتّضح من الجدول رقم (٦) وجود أثر ذو دلالة إحصائية (α = ٠٫٠٥) لكل من جنس الطلبة، وطبيعة مواقفهم السلوكية، وللتفاعل بين جنس الطلبة وطبيعة مواقفهم السلوكية في نمط الإدارة الصفيّة.

ولتحديد مواقع الفروق في نمط الإدارة الصفيّة تبعاً لاختلاف جنس الطلبة وطبيعة مواقفهم السلوكية والتفاعل بينهما تمّ اجراء المقارنات البعدية باستخدام طريقة شافيه (Sheffe) على النحو التالي:

أولاً: أثر طبيعة المواقف السلوكية

تنص الفرضية الأولى على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية على مستوى (α = ٠٫٠٥) في نمط الادارة الصفية (انساني / سلطوي) لمعلمات الصفوف الاساسية الثلاث الأولى المختلطة في مدارس مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك تعزى لطبيعة المواقف السلوكية للطلبة، وقد اشارت نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (جدول رقم ٦) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في نمط الادارة الصفية تعزى لاختلاف طبيعة المواقف السلوكية للطلبة حيث بلغت قيمة ف (٢٦ر١٥) عند مستوى دلالة (٠٠٠ر٠).

تمّ حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء أفراد عينة الدراسة على المقاييس الثلاثة التي تقيس نمط الإدارة الصفية للمعلمات عند التعامل مع المواقف السلوكية المختلفة، والجدول رقم (٧) يبين هذه النتائج.

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمات

على مقياس نمط الإدارة الصفية تبعاً لطبيعة الموقف السلوكي للطالب

المتغير المستقل	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المواقف الأكاديمية	١٢	١٠،٠١٣	١،٣٧٥
المواقف العدوانية	١٢	٦،٣٨٦	١،٨٩٥
المواقف التابعة	١٢	٧،٦٨٠	١،٤٩٨

يلاحظ من الجدول رقم (٧) أنّ الوسط الحسابي لأداء المعلمات على مقياس نمط الإدارة الصفيّة عند التعامل مع المواقف السلوكية المختلفة كان أعلى من (٦) بمعنى أنّ المعلمات يملن إلى استخدام النمط الإنساني عند التعامل مع المواقف السلوكية المختلفة، وأنّ الوسط الحسابي لأداء المعلمات كان أعلى عند التعامل مع المواقف السلوكية الأكاديمية، بمعنى أنّ المعلمات يملن لاستخدام النمط الإنساني مع هذه المواقف بشكل أكبر منه عند التعامل مع كل من المواقف السلوكية العدوانية والتابعة.

ولمعرفة بين أيٍ من المواقف السلوكية كانت الفروق ذات دلالة إحصائية تمّ اجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار شافيه (Sheffe) . ويبيّن الجدول رقم (٨) نتائج اختبار شافيه (Sheffe) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لنمط الإدارة الصفية للمعلمات عند التعامل مع المواقف السلوكية المختلفة.

جدول رقم (٨)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية

لنمط الإدارة الصفيّة للمعلمات عند التعامل مع المواقف السلوكية للطلبة*

المواقف السلوكية	الأكاديمية ١٠ر٠١٣	العدوانية ٦ر٣٨٦	التابعة ٧ر٦٨٠
الأكاديمية (١٠ر٠١٣)	-	٣ر٦٢٧**	٢ر٣٣٣**
العدوانية (٦ر٣٨٦)	-	-	١ر٢٩٤**
التابعة (٧ر٦٨٠)	-	-	-

* القيمة الحرجة (α =٠ر٠٥) ودرجات حرية (٢، ٢٩٨) = ٠ر٢٦٥.

** الفروق ذات دلالة احصائية (α=٠ر٠٥).

يلاحظ من الجدول رقم (٨) أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية (α <٠ر٠٥) بين الوسط الحسابي لنمط الإدارة الصفية للملعمات عند التعامل مع المواقف السلوكية الأكاديمية والوسط الحسابي للمعلمات عند التعامل مع كل من المواقف السلوكية العدوانية والتابعة ولصالح التعامل مع المواقف الأكاديمية، بمعنى أن المعلمات يتعاملن مع المواقف السلوكية الأكاديمية بشكل إنساني أكثر منه عند التعامل مع المواقف العدوانية والتابعة. كما يلاحظ من الجدول رقم (٨) ايضاً ان هناك فروقاً ذات ذلالة احصائية (α = ٠ر٠٥) بين الوسط الحسابي لنمط الادارة الصفية للمعلمات عند التعامل مع المواقف السلوكية العدوانية والوسط الحسابي للمعلمات عند التعامل مع المواقف السلوكية التابعة ولصالح التعامل مع المواقف التابعة، بمعنى ان المعلمات يتعاملن مع المواقف السلوكية التابعة بشكل انساني اكثر منه عند التعامل مع المواقف العدوانية.

ثانياً : أثر الجنس :

تنص الفرضية الثانية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية على مستوى (α = ٠٥ر٠) في نمط الادارة الصفية (انساني / سلطوي) لمعلمات الصفوف الاساسية الثلاث الأولى المختلطة في مدارس مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك تعزى لجنس الطلبة، وقد اشارت نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (جدول رقم ٦) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في نمط الادارة الصفية تعزى لاختلاف جنس الطلبة حيث بلغت قيمة ف (٧٧ر٥٦) عند مستوى دلالة (٠٠٠ر٠).

تمّ حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء أفراد عينة الدراسة على المقياسين اللذين يقيسان نمط الإدارة الصفيّة للمعلمات عند التعامل مع كل من الطلبة الذكور والطالبات الإناث. والجدول رقم (٩) يبين هذه النتائج.

جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات

المعلمات على مقياس نمط الإدارة الصفية تبعاً لجنس الطالب

المتغير المستقل	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور	١٨	٦٦ر١١	٢٩٧ر٢
الأناث	١٨	١٣ر١٣	٧٤٩ر١

يلاحظ من الجدول رقم (٩) أن الوسط الحسابي لاداء المعلمات على مقياس نمط الادارة الصفية عند التعامل مع الطلبة الذكور والاناث كان اعلى من (٩) بمعنى ان المعلمات يملن إلى استخدام النمط الانساني عند التعامل مع الطلبة من الجنسين، وان الوسط الحسابي لاداء المعلمات كان اعلى عند التعامل مع الطالبات الإناث منه عند التعامل مع الطلبة الذكور. وبالرجوع إلى الجدول رقم (٦) يتضح وجود اثر للجنس في نمط الادارة الصفية للمعلمات، وبالنظر إلى الجدول رقم (٩) يتضح ان الفروق في الاوساط الحسابية لنمط الادارة الصفية للمعلمات كانت لصالح التعامل مع الاناث، بمعنى ان المعلمات يملن لاستخدام النمط الانساني عند التعامل مع الطالبات الاناث اكثر منه عند التعامل مع الطلبة الذكور.

ثالثاً : اثر التفاعل بين جنس الطلبة وطبيعة مواقفهم السلوكية

تنص الفرضية الثالثة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية على مستوى (α = ٠٥ر٠) في نمط الادارة الصفية (انساني / سلطوي) لمعلمات الصفوف الاساسية الثلاث الأولى المختلطة في مدارس مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك تعزى للتفاعل بين جنس الطلبة وطبيعة مواقفهم السلوكية، وقد اشارت نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (جدول رقم ٦) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في نمط الادارة الصفية تعزى للتفاعل بين جنس الطلبة وطبيعة مواقفهم السلوكية حيث بلغت قيمة ف (٦٢ر٤٢٩) عند مستوى دلالة (٠٠٠ر٠).

تم حساب الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاداء المعلمات على مقاييس نمط الادارة الصفية الستة تبعاً للتفاعل بين جنس الطلبة وطبيعة مواقفهم السلوكية. والجدول رقم (١٠) يبين هذه النتائج.

جدول رقم (١٠)

الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاداء المعلمات على مقاييس

نمط الإدارة الصفية تبعاً للتفاعل بين جنس الطالب وطبيعة موقفه السلوكي

المقياس	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اكاديمي/ ذكور	٦	٥ر٢٣	٨٧ر٠
اكاديمي/ اناث	٦	٤ر٧٨	١ر٠٠
عدواني/ ذكور	٦	٣ر٠٧	١ر٢٠
عدواني/ اناث	٦	٣ر٣١	١ر١٨
تابع/ ذكور	٦	٢ر٧٦	١ر٢٤
تابع/ اناث	٦	٤ر٩٢	٦٢ر٠

يتضح من الجدول رقم (١٠) ان الاوساط الحسابية لاداء المعلمات على المقاييس الستة كانت اكثر من (٣) باستثناء المقياس (تابع/ذكور)، حيث كانت العلامة على هذا المقياس أقل من (٣)، بمعنى أنّ المعلمات بشكل عام يملن لاستخدام النمط الإنساني أكثر من استخدام النمط السلطوي ما عدا الوسط الحسابي لأداء المعلمات على مقياس نمط الإدارة الصفية عند التعامل مع المواقف السلوكية التابعة عند الذكور؛ إذ كان الوسط الحسابي أقل من (٣)، بمعنى أنّه ربما يملن إلى استخدام النمط السلطوي في مثل هذه المواقف.

ولمعرفة بين أي من المواقف الستة كانت الفروق ذات دلالة إحصائية، تمّ اجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار شافيه (Sheffe). ويبيّن الجدول رقم (١١) نتائج اختبار شافيه للمقارنة بين المتوسطات الحسابية عند التعامل مع المواقف الستة تبعاً للتفاعل بين جنس الطلبة وطبيعة مواقفهم السلوكية.

جدول رقم (١١)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية

لنمط الإدارة الصفيّة للمعلمات تبعاً للتفاعل بين جنس الطالب وطبيعة موقفه السلوكي*

المتغير	أكاديمي ذكور ٥ر٢٣	أكاديمي اناث ٤ر٧٨	عدواني ذكور ٣ر٠٧	عدواني اناث ٣ر٣١	تابع ذكور ٢ر٧٦	تابع اناث ٤ر٩٢
أكاديمي / ذكور ٥ر٢٣	–	٠ر٤٥**	٢ر١٦**	١ر٩٢**	٢ر٤٧**	٠ر٣١**
أكاديمي / اناث ٤ر٧٨	–	–	١ر٧١**	١ر٤٧**	٢ر٠٢**	٠ر١٤
عدواني / ذكور ٣ر٠٧	–	–	–	٠ر٢٤	٠ر٣١**	١ر٨٥**
عدواني / اناث ٣ر٣١	–	–	–	–	٠ر٥٥**	١ر٦١**
تابع / ذكور ٢ر٧٦	–	–	–	–	–	٢ر١٦**
تابع / اناث ٤ر٩٢	–	–	–	–	–	–

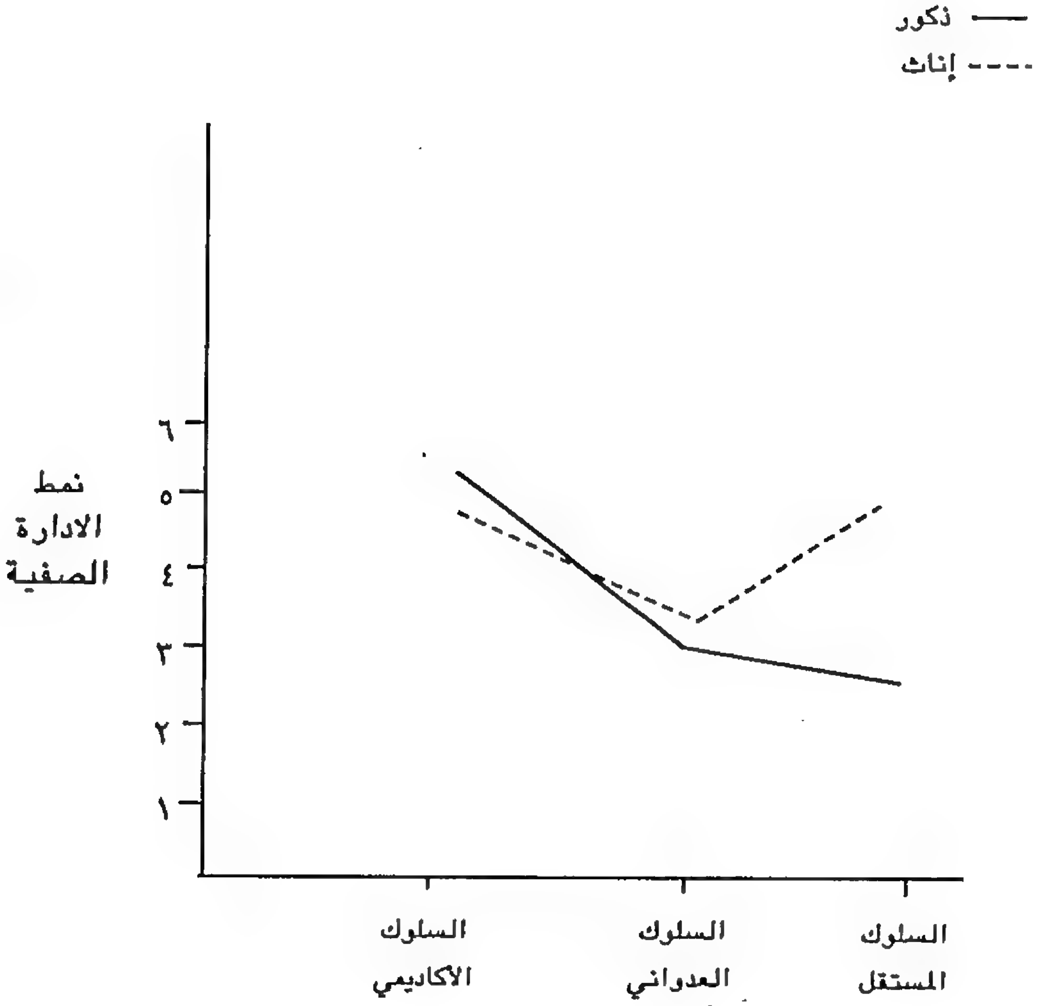
* قيمة ف الحرجة عند مستوى دلالة (α=٠ر٠٥) ودرجات حرية (٢، ٢٩٨) = ٢٦٥ر٠ .

** الفروق ذات دلالة احصائية (α=٠ر٠٥).

يتّضح من الجدول رقم (١١) أنّ الفروق بين الأوساط الحسابية لنمط الإدارة الصفيّة للمعلمات عند التعامل مع الذكور في المواقف السلوكية المختلفة كانت جميعها ذات دلالة إحصائية (α > ٠ر٠٥) بمعنى أن نمط الإدارة الصفية للمعلمات يختلف عند التعامل مع الذكور تبعاً لاختلاف المواقف السلوكية، وأنّ المعلمات يملن لاستخدام النمط الإنساني عند التعامل مع المواقف السلوكية

الأكاديمية والعدوانية للذكور منه عند التعامل مع المواقف التابعة. كما يتّضح أن الفروق بين الأوساط الحسابية لنمط الإدارة الصفيّة للمعلمات عند التعامل مع الإناث في كل من المواقف السلوكية الأكاديمية والتابعة أكبر وبدلالة إحصائية (α < ٠.٠٥) منه عند التعامل مع الإناث في المواقف العدوانية ولصالح المواقف الأكاديمية والتابعة، في حين لم تكن الفروق ذات دلالة احصائية بين نمط الإدارة الصفيّة للمعلمات عند التعامل مع الطالبات في كل من المواقف التابعة والأكاديمية . وهذا يشير إلى أنّ نمط الإدارة الصفيّة للمعلمات يختلف تبعاً لاختلاف المواقف السلوكية وأنّ المعلمات يملن لاستخدام النمط الإنساني بصورة أكبر عند التعامل مع المواقف الاكاديمية والتابعة لإناث، والشكل رقم (١) يوضّح ذلك.

شكل رقم (١)



أثر تفاعل الجنس والمواقف السلوكية للطلبة في
نمط الإدارة الصفيّة

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مدى تأثر نمط الإدارة الصفية (انساني/سلطوي) لدى معلمات الصفوف الأساسية الثلاث الأولى المختلطة في مدارس مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك بجنس الطلبة وطبيعة مواقفهم السلوكية .

وقد توصلت هذه الدراسة الى مجموعة من النتائج يمكن تفصيلها على النحو التالي :

فيما يتعلق بأثر المواقف السلوكية للطلبة (اكاديمية/عدوانية/ تابعة) في نمط الإدارة الصفية للمعلمات(انساني/سلطوي) فقد اشارت نتائج الدراسة الى تأثر نمط الإدارة الصفية للمعلمات بالمواقف السلوكية للطلبة، حيث ان المعلمات يملن لاستخدام النمط الأنساني تجاه السلوكات الاكاديمية بدرجة اكبر منه تجاه السلوكات التابعة والسلوكات العدوانية، ويمكن تفسير النتيجة التي توصلت اليها الدراسة في هذا المجال في ضوء انظمة وزارة التربية والتعليم وتعليماتها التي تدعو الى استخدام النمط الإنساني في التعامل مع الطلبة في المواقف الاكاديمية، وهذا يدلل على احترام المعلمات والتزامهن بالانظمة والتعليمات الصادرة عن الوزارة بهذا الخصوص . كما يمكن تفسير النتيجة التي توصلت اليها الدراسة في هذا المجال ايضا كون المواقف السلوكية الاكاديمية ترتبط بمهمات تعليمية تنعكس على اداء الطالب وتحصيله الدراسي ،

وحرص المعلمة على ان يكون تحصيل طلبتها في أعلى مستوى ممكن وهذا لا يمكن تحقيقه الا في ظل ادارة صفية تراعي النواحي الانسانية للطالب وتوصل المعلومات له بطريقة مناسبة تؤدي الى فهمه واستيعابه لهذه المعلومات، ولوجود علاقة مباشرة بين اداء التلاميذ وتحصيلهم من جهة ونمط الإدارة الصفية من جهة اخرى (سليمان واديبي ، ١٩٩٠). وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة كل من دراسة سميث (Smith, 1977) ودراسة ميس (Mace, 1992) حيث اشارتا الى ان المعلمات يستخدمن نمط الادارة الصفية الانساني تجاه المواقف السلوكية الاكاديمية بدرجة اكبر منه تجاه المواقف السلوكية العدوانية والتابعة . كما اتفقت هذه النتيجة في جزء منها مع دراسة ثومبسون (Thompson, 1993) التي اشارت الى وجود اتجاه ايجابي للطالبات نحو المدرسة في ظل استخدام المعلمين لنمط الادارة الصفية الانساني.

اما فيما يتعلق بأثر جنس الطالب (ذكر/انثى) في نمط الادارة الصفية للمعلمات (انساني/سلطوي) فقد اشارت نتائج الدراسة الى تأثر نمط الادارة الصفية بجنس الطالب، حيث أن المعلمات يستخدمن نمط الإدارة الصفيّة الإنساني تجاه الاناث بدرجة أكبر منه تجاه الذكور. ويمكن تفسير النتيجة التي توصلت اليها الدراسة في ضوء طبيعة التنشئة الاجتماعية والتربية الاسرية التي تدعو إلى معاملة الانثى بشكل اكثر حناناً وتسامحاً وانسانية مما ينعكس على طبيعة تعامل المعلمة مع الطالبات الاناث داخل الصف. وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة سميث (Smith, 1977) التي أشارت إلى أن المعلمات يستخدمن النمط الإنساني مع الطالبات بدرجة أكبر منه مع الطلاب.

وفيما يتعلق بأثر التفاعل بين جنس الطلبة (ذكر/أنثى) وطبيعة مواقفهم السلوكية (أكاديمية/عدوانية/تابعة) في نمط الإدارة الصفيّة للمعلمات (إنساني/سلطوي). فقد أشارت نتائج الدراسة إلى تأثّر نمط الإدارة الصفيّة للمعلمات بالتفاعل بين جنس الطلبة وطبيعة مواقفهم السلوكية، حيث أن المعلمات يملن إلى استخدام نمط الإدارة الصفية الإنساني تجاه الذكور بدرجة اكبر منه تجاه الأناث في المواقف السلوكية الأكاديمية، كما أنهن يملن إلى استخدام النمط الإنساني تجاه الاناث بدرجة أكبر منه تجاه الذكور في المواقف السلوكية العدوانية، اما في المواقف السلوكية التابعة فإن المعلمات يملن إلى استخدام النمط الانساني مع الأناث والنمط السلطوي مع الذكور. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تعامل المعلمات مع الطلبة الذكور في المواقف الاكاديمية يتسم بالحرارة والود والتفهم لشعور الطلبة، كما انه يتصل بالميل الاجتماعي لعملية التعلم . وفي المواقف التابعة فان المعلمات يملن إلى استخدام النمط السلطوي مع الطلبة الذكور لان تعامل المعلمات هنا يتسم بالجدية في العمل وتحمل المسؤولية والتمسك بالنظام ، كما ان المواقف السلوكية الثلاث التي تصادف المعلمة في حياتها التعليمية اقرب إلى الواقع منها إلى المواقف المصطنعة إذ من المفروض ان تمارس المعلمة الاتجاه التربوي السليم الذي لا يترتب عليه نتائج ضارة من وجهة النظر التربوية، ويساعد على بناء الشخصية السليمة للتلاميذ. وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة سميث (Smith, 1977) حيث اشارت الى ان المعلمات يستخدمن نمط الادارة الصفية

الانساني تجاه الاناث وتجاه المواقف السلوكية الاكاديمية بدرجة اكبر منه تجاه الطلبة الذكور وتجاه المواقف السلوكية العدوانية والتابعة .

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصّلت إليها هذه الدراسة، يمكن استخلاص التوصيات التالية:

في مجال البحث:

(١) الاهتمام باجراء الدراسات والابحاث في مجال الادارة الصفية لما لها من اثر في تحصيل الطلبة وفي مدارس اخرى غير عينة البحث.

(٢) إجراء المزيد من الدراسات بنفس الموضوع في مجتمعات دراسيّة أخرى، وإدخال متغيّرات أخرى في الدراسة، مثل: الخدمة، والمؤهل العلمي للمعلم، كون الدراسات التي أجريت في هذا المجال محدودة جداً وخاصة على المستوى العربي والمحلي.

في مجال التدريس:

(١) ضرورة التنويع في انماط الادارة الصفية مع التركيز على النمط الانساني في التعامل مع المواقف الاكاديمية.

(٢) عقد دورات وورش عمل للمعلمين في مجال إدارة الصف تكون مبنية على نتائج الأبحاث والدراسات المتعلقة بالموضوع، وذلك لتحسين مهارة المعلم وأسلوبه في التعامل مع المواقف السلوكية المختلفة للطلبة.

المراجع العربية:

حمدان ، محمد زياد (١٩٨٣) . اساليب التدريس : انواعها ومكوناتها وكيفيات قياسها ، دار الرياض للنشر والتوزيع، الرياض.

الخطيب، رداح والخطيب، أحمد والفرح، وجيه (١٩٨٤). الادارة والاشراف التربوي، دار الندوة والنشر والتوزيع.

رضوان، أبو الفتوح وبدران، مصطفى والغنام، محمد وسلامه، أحمد (١٩٨٣). المدرس في المدرسة والمجتمع، مكتبة الانجلو مصرية.

سليمان ، ممدوح وأديبي ، عباس (١٩٩٠) . نحو اداة موضوعية لأدارة الصف بالتعليم الاعدادي بالبحرين ، رسالة الخليج العربي ، العدد ٣٢ ، ص ٥٧ ـ ٨٦ .

شفشق ، محمود عبد الرزاق والناشف ، هدى محمود (١٩٨٧) . ادارة الصف المدرسي ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

قطامي ، يوسف (١٩٨٩) . سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان.

مرسي، محمد منير (١٩٧٧). الادارة التعليمية/ اصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، الطبعة الثانية.

مرعي، توفيق والعلي، نصر ونشواتي، عبدالمجيد وحسان، شفيق (١٩٨٦). ادارة الصف وتنظيمه، مطابع الجمعية العلمية الملكية، الطبعة الأولى.

نشوان، يعقوب (١٩٨٦). الادارة والاشراف التربوي بين النظرية والتطبيق، دار الفرقان، الطبعة الثانية.

المراجع الأجنبية :

Blair, T. R. (1984). Teacher Effectiveness: The Know-How To Improve Student Learning. The Reading Teacher, 17, p138-142.

Borich, G. (1994). Observation Skills For Effective Teaching. (2nd edition.Macmillan Publishing Company, New York.

Clements. B. A. (1992). An Investigation Of Classroom Management Behaviors Of Beginning Teachers. (Doctoral Dissertation, The University of Texas at Austin). Dissertation Abstracts International 52 (12), 4298-A.

Cooper, J. (1986). Classroom Teaching Skills. (3rd edition). D. C. Heath and Company.

Doyle, W. (1989). Classroom Organization And Managment. Chapter 14 in 3rd edition.of Hand-Book of Research on Teaching. .

Evertson, C.(1989). Improving Elementary Classroom Management: A School-Based Training Program For Beginning The Year. The Journal Of Educational Research, 83 (2). P 82-90.

Evertson, C. and Emmer, E. (1982). Effective Management At The Beginning Of The School Year In Junior High Classes. Journal Of Educational Psychology, 74 (4). 485-498.

Evertson, C. and Harris, A. (1992). What We Know About Managing Classrooms. Educational Leadership, 49(7), P74-78.

Fager, J.J. (1993). Characteristics Of Expertise In Teaching Differences In Levels Of Expert Teachers In Solving Classroom Management Problems. (Doctoral Dissertation, the University of Nebraska-Lincoln). Dissertation Abastracts International, 53(11), 3874-A.

Good, T. and Brophy, J. (1987). Looking In Classrooms. (4th edition) Harper and Row Publishers, New York.

Jacobsen, D., Eggen, P., and Kauchak, D. (1993). Methods For Teaching. (4th edition), MacMillan Publishing Company, New York.

Krantz, M. r. (1993) Comparison Of An Alternative Graduate Teacher Education Program With Traditional Programs: Effectiveness In Preparing Teachers To Manage Classrooms. (Doctoral Dissertation, University of Maryland College Park). Dissertation Abstracts International. 54.(1), P148-149-A.

Mace, W. J. (1992). The Relationship Between Stress And The Classroom Management Styles Of Regular Education And Special Education Teachers. Unpublished Doctoral Dissertation. University Of Kansas., U. S. A.

Monahan, A, K. (1991). The Impact Of The Developmental Discipline Classroom Management System On Teaching Effectiveness In Inner City Schools. (Doctoral Dissertation, Northern Arizona University). Dissertation Abstracts International. 51(8) 2713-A.

Sanford, J., Emmer, E., and Clements, B. (1983) Improving Classroom Management. Educational Leadership. 40(7), P 56-60.

Smith, B. D. (1991). The Influence Of Context On Teachers Classroom Management Decisions. (Doctoral Dissertation, University of California, Los Angeles). Dissertation Abstracts International. 52(6), 2013-A.

Smith, D. K. (1977).Development And Validation Of The Classroom Management Questionnaire. Unpublished Doctoral Dissertation. Georgia State University. U.S.A.

Smith, D. K. (1978). Teacher Styles Of Classroom Management. The Journal Of Educational Research. 71(5). P 277-283.

Smith, D. K. (1981). Classroom Management And Consultation: Implications For School Psychology. Psychology In The Schools. 18. P 475-481.

Thompson, C.M.(1993). A Comparison Of The Effects Of Two Classroom Management Models Upon The Attitude Of The Fourth And Fifth Grade Children Toward School.(Doctoral Dissertation, Wayne State University). Dissertation Abstracts International. 53 (12), 4203-A.

Tiene, D. and Buck, S. (1987). Student Teachers And Classroom Authority. The Journal Of Educational Research. 80(5), P 261-265.

Wang, M., Haertel. G., and Walberg, H. (1994). What Helps Students Learn. Educational Leadership. 51(4), P 74-79.

Wragg, E. C. (1984). Classroom Teaching Skills. Nichols Publishing Company, New York.

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم (١)

استبانة نمط الادارة الصفية

أختي المعلمة

لقد تم تصميم هذه الاستبانة لاستخدامها للبحث في أنماط الأدارة الصفية، وتهدف هذه الأستبانة إلى تكوين فكرة حول كيفية تعاملك مع مواقف صفية مختلفة.

لذا يرجى قراءة التعليمات التالية بروية وتمعن قبل البدء في الأجابة على الفقرات كما يرجى توخي الدقة والموضوعية حيث سيتم استخدام النتائج لأغراض البحث العلمي فقط.

١- تحتوي هذه الأستبانة على (٣٦) فقرة وكل فقرة تتضمن وصفاً لحالة يمكن حدوثها داخل الصف أو خارجه مع بديلين للتعامل مع هذا الموقف، علماً أنه لا يوجد بديل صحيح وبديل خطأ.

٢- ان البديلين المشار إليهما في التعامل مع كل حالة ليس بالضرورة ان يكونا متضاربين. فكري في كل بديل واختاري البديل الذي تعتقدين انك تميلين إلى استخدامه ازاء هذا الموقف.

٣- اذا كان البديل (أ) يصف بدرجة كبيرة كيفية تعاملك مع هذه الحالة فضعي دائرة حول (أ) اما إذا كان البديل (ب) يصف بدرجة كبيرة كيفية تعاملك مع هذه الحالة فضعي دائرة حول(ب)

٤- ان وقتك وجهدك في تعبئة هذه الأستبانة سيكون موضع اعتبار وتقدير كبيرين.

شاكراً لك حسن تعاونك

الباحث خليل عابد

١- غالباً ما يفشل محمد في تسليم الواجب البيتي الذي يطلب منه، ومع انه كان يحرم من الاستراحة ليتمكن من اتمام واجبه الا انه لم ينجح في ذلك. فهل:

أ- تسالين محمد لماذا لم يتم واجبه البيتي.

ب- تعطينه صفراً.

٢- كان أحمد مهتماً بموضوع معين، وقد سالك بضعة اسئلة حول هذا الموضوع لم تتمكني من الأجابة عليها . فهل:

أ- تهملين اسئلة أحمد وتنتقلين إلى موضوع آخر.

ب- تمدحين أحمد لاهتمامه بهذا الموضوع.

٣- غالباً ما يفشل معتصم في تسليم الواجب البيتي الذي يطلب منه، ومع انه كان يحرم من الاستراحة ليتمكن من اتمام واجبه الا انه لم ينجح في ذلك. فهل:

أ- ترسلين اشعاراً بذلك إلى ولي امره.

ب- تتحدثين معه حول هذه الحالة وتبدين استياءك من ذلك.

٤- غالباً ما يطلب سالم القيام باعمال اضافية بعد ان ينهي الواجبات المطلوبة منه. فهل:

أ- تخبرين سالم بانك ستنظرين في طلبه وتفكرين بذلك.

ب- تعبرين عن سرورك وتتحدثين مع سالم عن الأعمال المناسبة له.

٥- عندما كنت تقومين باعطاء تعليمات وارشادات إلى الصف، لم يبد بعض الطلبة انتباها لذلك الا ان أحمد كان يصغي إليك ويتابع توجيهاتك باهتمام. فهل:

أ- ترفعين صوتك وتطلبين من الطلبة الانتباه.

ب- تخبرين الصف بانك تحبذين الطريقة التي يتابع بها أحمد التوجيهات التي تعطينها.

٦- ينهي عماد واجباته دائماً قبل بقية الطلبة، وقد انهى هذا اليوم مسألة معينة خصص لها (٢٠) دقيقة في (١٠) دقائق دون اخطاء. فهل:

أ- تكافئينه وتسمحين له ان يقود نشاط الصف ويوجهه ويشرف عليه،

ب- تتجاهلين ذلك بكل بساطة.

٧- كتبت ليلى قصة قصيرة من تأليفها واحضرتها لك. فهل:

أ- تسألينها ما اذا كان بامكانك تعليق قصتها على لوحة الاعلانات بحيث يطلع عليها الطلبة الآخرون:

ب- تشكرين لها مبادرتها هذه.

٨- قامت ليلى بزيارة أحد المتاحف المحلية في عطلة نهاية الأسبوع، وطلبت منك ان تروي للصف ملاحظاتها عن هذه الزيارة. فهل:

أ- تخبرين ليلى ان وقت ذلك هو يوم الاربعاء وليس يوم السبت.

ب-تخبرينها بأن الصف يرغب بسماع ذلك وبامكانها ان تروي هذه الملاحظات في الدقائق الاخيرة من الحصة.

٩- يواجه بعض الطلبة صعوبة في حل مسألة معينة وقد طلبت ليلى منك ان تساعديها في الحل. بينما ذكرت سميرة بأنها لا تستطيع حل المسألة، ولم تبدأ حتى بمجرد المحاولة. فهل:

أ- تحاولين تشجيع ليلى على الحل بتقديم الدعم والمساعدة لها.

ب - توبخين سميرة لانها لم تحاول حتى مجرد البدء في الحل.

١٠- لا تجيب سلمى عندما تسألينها، ومع ان سلوكها هذا تكرر سابقاً فانه ليس مستمراً أو ثابتاً. فهل :

أ- توبخينها لأنها لا تجيب عندما تسألينها.

ب- تتحدثين معها حول أسباب عدم اجابتها حال ان يبدأ الطلبة بحل مسألة معينة كل على انفراد.

١١- كتبت هند قصة قصيرة من تاليفها واحضرتها لك . فهل:

أ- تعلقين قصتها على لوحة الاعلانات ليتمكن كل طالب من الاطلاع عليها.

ب- تقدرين جهودها وتشكرينها على ذلك.

١٢- لا تجيب شادية عندما تسالينها ومع ان سلوكها هذا تكرر سابقاً الا انه ليس مستمراً أو ثابتاً. فهل:

أ- تتجاهلين عدم اجابتها.

ب- توبخينها لأنها لم تجب عن سؤالك.

١٣- غضب طالب من طالب آخر، وبعد ان تبادلا الشتم هدد كل مهما بضرب الآخر، فهل :

أ- تتجاهلين سلوكهما هذا.

ب- تطلبين ان يتوقف كل منهما عن شتم الآخر.

١٤- لم يتمكن خالد من حل مسألة رياضية، وبدأ في الحال يصرخ ويضرب بيديه على المقعد. فهل:

أ- تذهبين إلى خالد وتحاولين تهدئته.

ب- تشيرين إلى تصرفه غير المقبول أمام الصف.

١٥- اخبرتك معلمة بأن هناك طالبين قد تبادلا كلمات بذيئة في الممر، وقد تأكدت من ذلك قبل التحدث إلى الطالبين. فهل:

أ- تسمحين للطالب بأن يقترح هو العقوبة المناسبة.

ب- ترسلين اشعاراً بذلك إلى ولي أمر الطالب.

١٦- يتجادل نواف معك بشكل مستمر وفي اثناء القراءة يقاطعك ويخبر الطلبة بأنك تخطئين في القراءة، وعندما تطلبين منه ان يعمل شيئاً ما فانه يعمل العكس. فهل:

أ- تتحدثين مع نواف على انفراد حول سلوكه الفوضوي.

ب- تستدعين ولي امره للتباحث معه بهذا الخصوص.

١٧- عندما بدأت بالمناداة على بعض الطلبة للأجابة عن سؤال معين، أجاب أحمد وبصورة تحد واستهزاء بأنه لا يعرف الاجابة ولا يأبه لذلك. فهل:

أ- تتحدثين مع أحمد حول سلوكه هذا ولماذا يعتبر سلوكاً غير مقبول.

ب- ترسلين اشعاراً إلى ولي امره حول سلوكه هذا.

١٨- عندما كان سمير يمرر اوراقاً لك قام حامد بعرقلته. فهل:

أ- توبخين حامد لأنه قام بعرقلة سمير.

ب- تبدين استياءك وعدم رضاك عن تصرف حامد هذا.

١٩- تتشاجر هدى مع الطلبة الآخرين داخل الصف بشكل مستمر، ويبدو أنها لا تستطيع ان تنسجم مع اي طالب منهم. فهل:

أ- تقترحين عليها كيف بامكانها ان تتصرف بشكل ملائم ومناسب.

ب- تستدعين ولي امرها إلى المدرسة لمناقشة تصرفها وسلوكها هذا.

٢٠- اخبرك عريف الصف بأن طالبتين قد تبادلتا شتم بعضهما في الساحة. فهل:

أ- تطلبين منهما ان تقوما بنسخ الدرس كعقاب لهما.

ب- تبدين استياءك وعدم رضاك عن تصرفهما هذا.

٢١- بعد الانتهاء من تصحيح اوراق الامتحان واعادتها إلى الطلبة، اخبرتك هدى بأن هناك خطأ في تصحيح ورقتها. فهل:

أ- تخبرينها بأنه لا يوجد اي خطأ في عملية التصحيح.

ب- تسألينها لماذا تشعر ان هناك خطأ في تصحيح ورقتها.

٢٢- أثناء حصة الرياضيات قامت آمنة بشد شعر نوال بقوة بحيث اخذت نوال تصرخ من شدة الألم. فهل:

أ- تطلبين من آمنه أن تعتذر عن سلوكها هذا أمام الطلبة.

ب-تخبرين آمنه انه كان بامكانها ان تتصرف بشكل افضل من تصرفها هذا.

٢٣- لا تنتبه نوال داخل غرفة الصف باستمرار، وعندما طلبت منها الأنتباه غضبت وبدأت بالصراخ، فهل:

أ- ترسلين نوال إلى المديرة.

ب-تعزلينها عن بقية الطلبة حتى تهدأ.

٢٤- لم تتمكن هدى من حل مسألة رياضيات رغم محاولتها ذلك، لذا قامت بطي الورقة ورمتها داخل الصف باتجاه سلة المهملات. فهل:

أ- تتجاهلين سلوكها وتصرفها.

ب- تشيرين إلى تصرفها السيء أمام الصف.

٢٥- اصطف الطلبة وراء بعضهم عندما حان وقت رجوعهم من الملعب إلى غرفة الصف، باستثناء أحمد الذي استمر في اللعب. فهل:

أ- تتجاهلين أحمد وتأخذين بقية الطلبة إلى غرفة الصف.

ب- تخبرين أحمد بانه سيحرم من الفرصة غداً اذا لم يأت الآن.

٢٦- غالباً ما يقاطعك ماهر أثناء نقاشك مع الطلبة باسئلة وتعليقات غير مناسبة ولا اهمية لها. فهل :

أ- تحذرينه وبشدة بانك لن تتسامحي تجاه تصرفاته هذه بعد الآن.

ب- تتجاهلين تعليقاته وتسالينه عندما يرفع يده فقط.

٢٧- يتحدث غالب إلى زملائه بصوت مرتفع باستمرار، وقام هذا اليوم بقرءاة علاماته جهراً داخل الصف حال ان تسلم شهادته، فهل:

أ- تخبرينه وبنبرة حادة بانك سترسلينه إلى المديرة اذا لم يتوقف عن الكلام بصوت مرتفع.

ب- تعزلينه عن بقية الطلبة وتتجاهلين انفعالاته هذه.

٢٨- يأتي شاهر إلى الصف وهو يعلك العلكة مما يؤدي إلى مضايقتك ومضايقة بقية الطلبة. فهل:

أ- تذهبين إلى شاهر وتوضحين له بأن تصرفه هذا يؤدي إلى انزعاج الطلبة كما أنه لا يعتبر مناسباً.

ب- توبخين شاهر لأن العلكة غير مسموح بها وتتنافى مع تعليمات المدرسة.

٢٩- كان أيمن يحل مسألة الرياضيات المطلوبة منه ببطء شديد، وأثناء تجولك داخل الصف قمت بتشجيعه لزيادة سرعته لكن دون جدوى. فهل:

أ- تتحدثين مع ايمن على انفراد حول الصعوبات التي يواجهها.

ب- تهددين بارسال اشعار إلى ولي امره اذا لم يكمل المسألة في الوقت المحدد.

٣٠- ياتي عمر إلى الصف بعد الاستراحة متأخراً باستمرار، لذا فانه لا يعرف التعليمات المتعلقة بالحصة التالية، فهل:

أ- تشيرين إلى تأخره أمام الصف على أمل ان يدفعه شعوره بالحرج أمام زملائه إلى القدوم في الوقت المحدد دون تأخير.

ب- تتجاهلين تأخره وتطلبين من احد زملائه ان يعطيه التعليمات التي فاتته.

٣١- عندما خرج الطلبة إلى الملعب في حصة التربية الرياضية، فضلت سميرة ان تبقى بجانبك، ولم تشارك الطلبة في اللعب، فهل:

أ- تسمحين لسميرة بالبقاء معك وتتحدثين إليها.

ب- تطلبين منها ان تشارك زملاءها في اللعب.

٣٢- عندما قمت باعطاء واجب صفي في القراءة إلى الطلبة، قامت هيام من مقعدها واخذت بالتحدث مع زميلة لها بصوت مرتفع. فهل:

أ- تطلبين منها ايقاف الحديث لأنه يزعج الطلبة داخل الصف.

ب- تعطينها واجباً اضافياً بحيث لا يصبح عندها متسع من الوقت للتحدث كثيراً.

٣٣- عندما خرج الطلبة إلى الملعب في حصة الرياضة، فضلت ميسون ان تبقى بجانبك ولم تشارك الطلبة في اللعب. فهل:

أ- تطلبين منها ان تشارك في اللعب مع زملائها.

ب- تبدين استيائك لعدم مشاركتها المجموعة في اللعب.

٣٤- عندما اعطيت مسألة للطلبة، اخذت نوال تلعب باصابعها ولم تبدأ بالحل إلى ان انتهى نصف الحصة. فهل:

أ-تتجاهلين تصرفها وتسمحين لها بأن تحل المسألة في البيت.

ب- تخبرينها وبصوت مرتفع بأن تبدأ بالحل الآن.

٣٥- غالباً ما تخرج هدى من مقعدها وتتكيء على الطاولة وتقوم بازعاج الآخرين وارباكهم.

فهل:

أ- تتركين لهدى اقتراح العقوبة المناسبة.

ب- تستدعين ولي امرها للتحدث معه بهذا الخصوص.

٣٦- عندما اعطيت مسألة حساب للطلبة، اخذت باسمة تلعب باصابعها ولم تبدأ بالحل إلى ان انتهى نصف الحصة. فهل:

أ- تهددين بابقائها داخل الصف أثناء الاستراحة اذا لم تنه المسألة.

ب- تخبرين الصف بمدى سرورك وارتياحك لأن غالبية الطلبة يعملون بكد واجتهاد.